

## APONTAMENTOS PARA A PESQUISA HISTÓRICA SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Mariana Esteves de Oliveira<sup>1</sup>

**Resumo:** Este texto resulta das reflexões teóricas que precederam e embasaram a pesquisa de doutorado em História acerca da precarização do trabalho docente na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Ao constatar, de um lado, a ausência do professor como sujeito do trabalho na historiografia e, de outro, a persistência de representações idílicas sobre a escola e a docência, sentimos a necessidade de mergulhar nos ambientes teóricos do trabalho, da Educação e da História Social para apreender os debates e os contextos que escamoteiam a centralidade do trabalho e a cientificidade da História na construção do conhecimento, bem como aprofundam o distanciamento da imagem do professor como trabalhador e da escola como espaço de trabalho. Este texto, portanto, constitui-se como uma provocação teórica que busca motivar historiadores a pesquisar o professor e o trabalho docente à luz da História Social.

**Palavras-chave:** Precarização do Trabalho Docente; Trabalho, História Social.

### NOTES FOR HISTORICAL RESEARCH ON THE TEACHER'S WORK

**Abstract:** This article results of theoretical reflections that preceded and justified the doctoral research in history about the casualization of the teaching work at the Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Noting, on the one hand, the absence of the teacher as the subject of work in historiography and on the other, the persistence of idyllic representations about the school and teaching, we feel the need to dive into the theoretical work environments, Education and History Social to seize the discussions and contexts that mask the centrality of work and scientific history in the construction of knowledge and deepen the gap teacher image as a worker and the school as a workspace. This text thus constitutes a theoretical provocation that seeks to motivate historians to research the teacher and the teaching work from the Social History.

**Keywords:** Precarious Work Lecturer; Work, Social History.

---

<sup>1</sup> Licenciada em História pela UFMS, com mestrado em História pela UEM e doutorado em História pela UFGD, é professora adjunta da UFMS, Lotada no Centro de Ciências Humanas e Sociais, Curso de Licenciatura em Educação do Campo

As múltiplas identidades do professor é algo comumente celebrado. Esta pluralidade compõe os saberes docentes necessários, inclusive, a uma prática educativa conscientizadora e socialmente referenciada. Mas no processo de uma pesquisa acerca do trabalho docente, isso se torna um desafio, quase um imbróglio. O professor é sujeito facetado, no bom sentido, e possui um caleidoscópio de adjetivos possíveis. Ao longo do tempo, esse personagem histórico adquiriu novas características e papéis sociais, e a própria constituição individual docente é, ao que nos parece, um processo complexo e plural (pois não se torna professor apenas pelo diploma). Entendemos, portanto, que ser docente é, em amplo sentido, ser sujeito histórico. As identidades docentes se embrenham na experiência histórica e na nossa memória afetiva e social e permitem-nos ainda perceber a complexidade e multiplicidade de representações e papéis exercidos por estes homens e mulheres no bojo da educação, contexto imediato em que se inserem.

Todavia, para nós, a docência é essencialmente trabalho, no sentido produtivo, reconhecido e remunerado como tal, e entendemos que o caleidoscópio identitário que caracteriza o *fazer-se* docente muitas vezes dificulta a compreensão da dimensão do trabalho docente como central, dentro dos contextos do mundo do trabalho e do modo de produção, para pensarmos os próprios rumos da profissão e da sua categoria. Nesse sentido, propomos aqui um olhar aos professores como sujeitos históricos do trabalho, nas suas relações com o mundo do trabalho e interfaces com as experiências que constituem esse *fazer-se* docente em um cenário de crise e luta, sobretudo no contexto da precarização.

Nesta direção, ao realizamos um trabalho de pesquisa em História<sup>2</sup> onde um dos grandes desafios foi compreender processos e sujeitos,

---

<sup>2</sup> A pesquisa foi realizada no Doutorado em História da UFGD entre 2013 e 2016 e defendida sob o título de “*Professor, você trabalha ou só dá aula?: o fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP*”. A investigação contou com entrevistas a 128 professores

geralmente estudados em outras áreas do conhecimento, em uma perspectiva da História e, especificamente, da História Social, fomos impelidos a uma reflexão teórica, que ora apresentamos. Os professores são objetos comuns da pesquisa em Educação, mas é raro encontrarmos os professores e suas relações com o trabalho nas trilhas da História. Tal lacuna não parece ser um acaso. Nosso primeiro desafio foi buscar o professor nos tempos e contextos da História da Educação e conduzi-lo à História (acadêmica), destacando, ainda, que História é essa a que nos referimos com deferência científica e porque entendemos a centralidade do trabalho como categoria histórica que nos possibilitou encarar esse desafio. Como a historiografia do trabalho se configura e como nos ajudou no olhar aos/dos sujeitos?

Numa rápida pesquisa bibliográfica no campo da História da Educação tendo como foco o espaço social ocupado pelo docente no decurso do tempo, foi possível depreender que a figura do professor oscilou, desde a antiguidade, entre o prestígio social e a pobreza material. Tal prestígio, no entanto, está muito mais próximo à ideia de que o trabalho docente é uma atividade intelectual que não demanda “esforço físico” constante em comparação às atividades braçais. O professor da antiguidade poderia ser um escravo, e nisso teria “vantagens” frente aos demais, face à natureza do trabalho e das condições de exercê-lo, muito diferentes dos escravos de trabalho braçal.<sup>3</sup>

No Brasil, por outros fatores, a História da Educação também sugere um distanciamento entre as identidades de professor e de trabalhador. A educação colonial é caracterizada pela carência de recursos a serem administrados pelos jesuítas, responsáveis pela educação<sup>4</sup>. A implementação

---

atuantes e três professores aposentados na Diretoria de Ensino de Andradina-SP e mapeou o cenário histórico e atual de precarização docente no referido universo empírico. Neste texto, todavia, não serão apresentados os resultados da pesquisa, mas sim suas reflexões teóricas, imprescindíveis para seu desenvolvimento.

<sup>3</sup> MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: Da antiguidade aos nossos dias*. 5ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

<sup>4</sup> TEIXEIRA, Olga Sueli e CORDEIRO, Ribério. Educação Jesuíta: Objetivo, metodologia e conteúdo nos aldeamentos indígenas do Brasil Colônia. In: *Mneme – Revista de Humanidades*. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008.

## DOSSIÊ HISTÓRIA SOCIAL DO TRABALHO: HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E PERSPECTIVAS

de sistemas de ensino entre o Império e a República foi marcada por fraturas, pela distinção entre os professores face aos sistemas e ciclos de ensino (dificultando a unidade da categoria), e pelos reflexos de uma sociedade desigual e excludente que se expressava na escola<sup>5</sup>. Assim, mesmo no desejado processo de universalização do ensino, os professores foram prejudicados em suas condições de trabalho, face à adoção de uma democratização quantitativa em detrimento da qualidade. Tais condições conheceram sensíveis pioras na ditadura civil-militar<sup>6</sup> e, mais recentemente, a partir dos anos 1990, na emergência do neoliberalismo, contexto mais evidente do nosso objeto de estudo.

### **1. História e trabalho em tempos neoliberais**

Visitamos os professores no tempo, em contextos da História da Educação, todavia, não os encontramos na historiografia relativa aos campos da História (acadêmica). Nossa pesquisa, ao se justificar pela ausência do objeto (sujeito professor) nesse campo, demandou pensar sobre a própria História, no que tange sua escrita e o método e, sobretudo, suas relações com a historiografia do trabalho. Nossa intenção, neste sentido, é tentar compreender os motivos da ausência dos professores como sujeitos históricos na historiografia social do trabalho. De imediato, salientamos que, assim como a História (como ciência), o trabalho também já teve seu fim anunciado.

No campo historiográfico, esse processo se deu a partir da chamada *virada linguística* oportunizada pelo que se convencionou também chamar de crise paradigmática. Vários são os fatores que contribuíram para a descrença na cientificidade da História e a fragmentação exacerbada de suas categorias

---

<sup>5</sup> VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. *História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

<sup>6</sup> FERREIRA JR, Amarílio, BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. In *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

de análise, como a emergência de novas demandas sociais a partir dos anos 1970, no bojo da crise do capital <sup>7</sup>, coadunando com processos de transformações na esfera produtiva, na queda do socialismo soviético, na emergência de novos movimentos e sujeitos políticos para além da esfera classista/revolucionária, entre outros. A reestruturação produtiva e seus tentáculos ideológicos buscaram minar as utopias libertárias coletivas pulverizando os sujeitos históricos em individualidades e identidades heterogêneas. Por um lado, o capital, reinventado, desvirtuou os sentidos das lutas, se apropriou de demandas e discursos (sustentabilidade e gênero, por exemplo), reificou e fragmentou os horizontes antes forjados na busca de sua superação.

Por outro lado, os novos sujeitos em cena revelavam mais fluidez de identidades, exigindo também novos olhares da História, ao passo que as velhas certezas eram abaladas pelos fracassos obtidos nos limites da experiência socialista. A narrativa voltou a ser objeto de discussão, e a análise do discurso (e mesmo a semântica) passaram a somar às metodologias, negando exaustivamente a História-Ciência (sobretudo a História radicada no materialismo histórico dialético). Na convulsão da *aldeia global* não caberiam mais ciências cujas análises se posicionassem da realidade para a transformação, uma vez que se pregava, naquele momento, idos de 1990, que o fim da história era chegado, que o capitalismo era o vitorioso, e não haveria uma realidade, mas várias. Não obstante, as previsões de que as democracias capitalistas resolveriam as crises e contradições do sistema não se concretizaram. No campo acadêmico, a História manteve-se como um campo de conhecimento científico sem diluir-se à literatura ou linguística, haja vista a quantidade de pesquisas em curso no campo histórico dentro das universidades. A história não virou ficção, como muitos pregaram.

---

<sup>7</sup> Para compreender melhor o conceito e o cenário material da crise e seu alcance, recomendamos a leitura de MÉSZÁROS, I. Para além do capital. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas, São Paulo: Boitempo, 2002.

## DOSSIÊ HISTÓRIA SOCIAL DO TRABALHO: HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E PERSPECTIVAS

Ao promover uma crítica às aspirações da chamada virada linguística da História, Ciro Flamarion Cardoso considerou que, na prescrição da História como literatura, os autores estavam, no máximo, afirmando que todas as versões da História poderiam ser tomadas como legítimas e isto não seria uma afirmação apenas democrática ou ingênua. Para ele:

O anti-realismo, nas ciências sociais, não é politicamente inocente. Independentemente das intenções – e a sabedoria popular afirma que o caminho do inferno está atapetado de boas intenções –, conduz à ideia de que todas as versões se equivalem, enquanto qualquer pretensão a um horizonte mais holístico ou geral seria ilusória, impossível, perversa ou voltada para a manipulação. Não é possível enfrentar o establishment para valer, isto é, num sentido que não seja o de meras lutas parciais, sem uma visão holística do social a partir da qual se proponham alternativas.<sup>8</sup>

Seguiu-se a este processo de questionamento da cientificidade e do “estatuto do real” na história, a negação do *trabalho* como categoria analítica da história. Porque, inclusive, a pluralização e fragmentação dos temas, objetos e abordagens, somados à emergência das novas demandas no cenário de lutas sociais, fez negar (por parte dos adeptos da virada linguística e do pós-industrialismo) a própria sociedade do trabalho.

Neste contexto se faz necessário, ainda, explicitar o conceito filosófico de trabalho adotado pela pesquisa, donde lançamos mão das reflexões em Marx, para quem há duas importantes conotações a que se exprimem o sentido de trabalho. O primeiro deles é, sem dúvida, o próprio sentido (ontologia) da humanidade. Isto é, para Marx, os homens se diferenciam dos animais por produzirem objetivamente e racionalmente (de forma planejada) por meio do trabalho. O homem produz trabalho objetivando prévias ideias ao transformar a natureza, modificando-a, construindo meios de sobreviver e se desenvolver, de modo que este trabalho que o homem

---

<sup>8</sup> CARDOSO, Ciro Flamarion. Crítica de duas questões relativas ao anti-realismo epistemológico contemporâneo. In *Revista Diálogos*, Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá, UEM. Vol. 2, 1998, p.62.

produz, é também produtor da sua humanidade. Marx faz essa distinção da seguinte forma:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador.<sup>9</sup>

De forma complementar, Sérgio Lessa contribui para compreendermos a dialética do trabalho na constituição da humanidade e potencialidade dos sujeitos, ao acrescentar que “todo ato de trabalho resulta em consequências que não se limitam à sua finalidade imediata. Ele possibilita o desenvolvimento das capacidades humanas, das forças produtivas, das relações sociais, de modo que a sociedade se torne cada vez mais desenvolvida e complexa”.<sup>10</sup>

Mas, em um segundo sentido, de onde se opera a caracterização da sociedade capitalista, há o sentido abstrato do conceito, na sua dimensão histórica, onde o trabalho aparece como aviltante e estranhado, ou seja, o trabalhador, enquanto sujeito explorado por outro sujeito em função do seu trabalho e seu tempo de trabalho, é desprovido do próprio produto dele, que será apropriado pelos donos do meio de produção e, portanto, expropriado de suas potencialidades de humanização e desenvolvimento pelo trabalho. Em outras palavras, num sistema estabelecido pela divisão social do trabalho, pela sociedade de classes, o ser social é expropriado de sua condição ontológica para ser explorado enquanto produtor de mercadorias, de mais-valia, valor-de-uso e valor-de-troca, alienando e estranhando-se de sua própria condição humano genérica. O trabalho, nesse último sentido,

---

<sup>9</sup> MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*; [ tradução de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2013. P. 255-256.

<sup>10</sup> LESSA, Sergio. *O processo de produção/reprodução social: trabalho e sociabilidade*. Brasília: CEAD, 1999, p. 25.

manifesta-se como processo de coisificação da potencialidade humana, estabelecendo, desse modo, a alienação.

Cientes de que não existe neutralidade científica, esta concepção filosófica presente no marxismo e na historiografia do trabalho pressupõe, em primeiro lugar, o viés filosófico com que abordamos nossa pesquisa e seus sujeitos. Inclusive por entendermos que a superação da exploração do trabalho e da sociedade de classes, passa pelo resgate do sentido primeiro do trabalho, enquanto realização de humanidade. Esta concepção filosófica, em segundo lugar, constitui a base sobre a qual será possível estabelecer as relações dialéticas do trabalho e dos trabalhadores no que tange debates prementes em searas que a própria historiografia do trabalho não se consolidou no aporte epistemológico social, sobretudo acerca da polêmica teórica que se coloca sobre os professores enquanto sujeitos (ou não) trabalhadores. Tanto o debate, quanto a própria historiografia necessitam, para isso, de uma dilatação, ainda que a partir da centralidade do trabalho.

Sobre a crise do trabalho, alinhada ao discurso anti-realista e pós-moderno, Ricardo Antunes aponta alguns autores influentes no campo acadêmico que questionaram a sua importância tanto na perspectiva concreta, enquanto centralidade, quanto no viés abstrato, no bojo da demanda de emprego do trabalho assalariado. Assim, o autor destaca o papel de Habermas e Offe, ambos alemães da Escola de Frankfurt, que, de um lado impugnam o trabalho como categoria relevante do fazer-se da sociedade e, por outro, elevam a linguagem e a comunicação como pilares de sustentação da vida *pós-industrial*, sob os mesmos aspectos da crise paradigmática a que já nos referimos.

Na mesma obra, Antunes aponta ainda outra corrente teórica do fim do trabalho, que se fundamenta na mudança produtiva culminada no toyotismo para prever o fim do trabalho abstrato, em face à crescente e inexorável automação. Não se trata aqui de retirar a centralidade do trabalho como organizadora das atividades humanas e do intercâmbio com a natureza, como se nota em Gorz, Offe e Habermas, mas de decretar o fim da atividade do



trabalho por parte dos trabalhadores, o fim da demanda de trabalho assalariado em face de uma robótica substitutiva que virá suprimir o trabalho humano. Tal corrente é representada, segundo o autor, por Adam Schaff e Robert Kurz. A respeito destas articulações teóricas, Ricardo Antunes ainda considera: “evidencia-se, nessa vertente interpretativa, que o trabalho não tem mais potencialidade estruturante nem no universo da sociedade contemporânea, como trabalho abstrato, nem como fundamento de uma utopia da sociedade do trabalho”.<sup>11</sup>

Tais teorias reverberaram no campo acadêmico científico com reflexos na sociedade. Dahendorf apresentou um cenário bastante comprometido com esta perspectiva, utilizando uma abordagem quantitativa a sugerir que nos países desenvolvidos o trabalho não ocupava, objetivamente, o mesmo espaço de outrora, conforme ponderou:

Numa sociedade típica da OCDE hoje, 20% das pessoas têm idade abaixo da idade em que podem entrar no mercado de trabalho; outros 20% estão aposentados. Do restante, 10% passam seu tempo em instituições educacionais. (Algumas dessas estimativas são consideradas por baixo). Dos 50% remanescentes, alguns não estão procurando um emprego remunerado e outros, por uma razão ou outra, são incapazes de fazê-lo; não é implausível a avaliação de que ambos os grupos juntos abranjam cerca de 15%. Outros 10% podem estar desempregados. Isto deixa 25% da população. Estes 25% despendem cerca da metade dos dias do ano no trabalho e, nestes dias, seus empregos requerem sua presença por cerca da metade de suas horas acordadas. Estamos ainda de fato vivendo uma sociedade do trabalho?<sup>12</sup>

Na reconfiguração do trabalho no que tange à crise do emprego formal, notadamente vinculado ao ideário político neoliberal de flexibilidade e descentralização, a saída do trabalhador da formalidade pode ter sido interpretada como diminuição da importância do trabalho como processo objetivador da sobrevivência, o que discordamos largamente. Nota-se que os sujeitos apontados como “não-trabalhadores” por Dahendorf são, enquanto

---

<sup>11</sup> ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez / UNICAMP, 1999 (p. 82).

<sup>12</sup> DAHENDORF, Ralf. *O Conflito Social Moderno*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1992, p. 153.

## DOSSIÊ HISTÓRIA SOCIAL DO TRABALHO: HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E PERSPECTIVAS

vínculo social, classe trabalhadora ou, melhor, *classe que vive do trabalho*, ainda que estejam aposentados, desempregados, ou ainda que sejam pesquisadores e estudantes (o que, grosso modo, constitui tempos e estratégias de preparação e qualificação para o mundo do trabalho convencional).

É preciso reiterar que esta perspectiva se coloca em virtude de uma nova organização do trabalho engendrada a partir dos anos 1970, em resposta à crise do capital (nos seus limites de capacidade de acumulação) e geradora da flexibilização e precarização do trabalho, pelo retorno das políticas econômicas liberais (agora adotadas como *neoliberalismo*) e corporificadas principalmente nas experiências inglesas com Margareth Thatcher, Ronald Reagan nos Estados Unidos e, em diferentes níveis, no Chile pós-Allende.

No âmbito produtivo, esta nova organização preconiza o progressivo desmonte das estruturas fordistas lineares para a emergência dos modelos japoneses, ou mais conhecidos como toyotistas, na organização do trabalho. O toyotismo pede uma produção racionalizada e um trabalhador que desenvolva múltiplas competências e afazeres, que se comprometa amplamente (para compartilhar resultados) e se cobre por meio de metas e de qualidades a serem atingidas. Esse processo recebe forte aparato de controle, pela imposição de uma cultura avaliacionista, e promove ainda um desmantelamento das identidades do trabalhador especialista, vertical, rumo a um trabalhador horizontal que, por sua vez, perde, inclusive, a identidade de trabalhador, ganhando novas representações tais como *colaborador*.<sup>13</sup>

Além disso, esse processo produtivo também produz o *trabalhador que não está trabalhando*, e, com efeito, a sua política econômica intrínseca, isto é, o neoliberalismo, é caracterizado pelo que se denomina de desemprego estrutural, ao concentrar e lançar mão da massa de homens e mulheres que, embora classe trabalhadora, esteja à margem do mundo do trabalho, por não

---

<sup>13</sup> ANTUNES, Ricardo. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In ANTUNES, Ricardo e SILVA, Maria Aparecida Moraes (orgs.) *O Averso do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004

ter emprego dito formal, para, entre outras coisas, arrochar os salários no serviço público e sustentar os ideários de meritocracia e flexibilidade. A insegurança e a instabilidade conformam essa nova identidade, este novo trabalhador, nesta nova etapa da história.

Assim, tanto o processo de reformulação capitalista quanto seus interlocutores teóricos e midiáticos provocaram uma tentativa de *invisibilidade* do trabalhador como sujeito central do processo produtivo, bem como o trabalho como eixo central de produtor da vida (ainda que seja o trabalho aviltante). Claro que, com isso, espera-se também a fragmentação e desmobilização da luta dos trabalhadores.

O modelo de acumulação toyotista e a política neoliberal que legitimam o redirecionamento das classes para os indivíduos e deslocam a centralidade do trabalho é amplamente ideológico. De um lado, quando assistimos às telenovelas, filmes, e aos telejornais, por exemplo, em regra geral, as experiências e tramas dramáticas da indústria cultural não representam os trabalhadores, ou cenas de homens e mulheres trabalhando de forma sistemática. O trabalho e a identidade de ofício aparecem minimamente e de forma fragmentada à trama, assim como as notícias jornalísticas. Por outro lado, é possível afirmar que nunca se viu tantos automóveis a circular nas cidades e estradas como no último decênio. Nunca foi tão fácil adquirir e trocar telefones celulares e outros aparelhos portáteis e descartáveis, de informática e telecomunicações. São feitos como, onde e por quem? São produzidos por meio do trabalho industrial que, embora supermecanizado, ainda preconiza a atividade humana em massa. Assim, não há como aceitar que somos pós-industriais ou vivemos na sociedade *pós-sociedade do trabalho*, porque essa afirmação não se realiza na materialidade da sociedade em que vivemos, concretamente. Ainda produzimos pelo trabalho. Ainda nos produzimos pelo trabalho, conforme corrobora Ricardo Antunes:

Ao contrário daqueles autores que defendem a perda da centralidade da categoria trabalho na sociedade contemporânea, as tendências em curso [...] não permitem concluir pela perda desta centralidade no universo de uma

## DOSSIÊ HISTÓRIA SOCIAL DO TRABALHO: HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E PERSPECTIVAS

sociedade produtora de mercadorias [...]. As mercadorias geradas no mundo do capital resultam da atividade (manual e/ou intelectual) que decorre do trabalho humano em interação com os meios de produção.<sup>14</sup>

O que a historiografia do trabalho não nega, no entanto, são as metamorfoses a que se submetem os mundos do trabalho e dos trabalhadores e os limites que se colocam para pensar este mundo do trabalho e dos trabalhadores. Dessa forma, ao modo da historiografia mundial (que produziu uma reflexão e uma abertura plural ao perceber os limites dos ortodoxismos e possíveis reducionismos ao passo da emergência de novos sujeitos, novos objetos e novas abordagens) a historiografia do trabalho também se abriu e contemplou categorias pares ao trabalho tradicional. Ou seja, com o debate e a suposta crise, a historiografia do trabalho pode refletir acerca da categoria do trabalho como importante, central, mas não solitária, homogênea ou exclusiva.

O trabalhador deixou de ser considerado apenas como aquele sujeito da rotina fabril, produtor de mais-valia, e foram englobados, à historiografia recente do trabalho, os trabalhadores sem trabalho, os trabalhadores sem salário (escravos, camponeses), os trabalhadores em suas diversidade e peculiaridades, porque constituem a *classe que vive do trabalho* não obstante as condições que se colocam, e em diversos espaços e temporalidade. E o trabalho, nesta perspectiva, não é apenas o trabalho da fábrica ou o trabalho industrial.

Com efeito, a historiografia do trabalho se renova e oxigena questões. Está em processo de ampliação. Sobre isto, Mike Savage faz o importante questionamento: “Será que a descoberta da relevância das relações de etnicidade e gênero e outras serve para desabonar a importância do fenômeno da classe ou pode o conceito de classe ser reformulado de tal modo

---

<sup>14</sup> ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez / UNICAMP, 1999 (p. 79).

a tornar-se sensível a questões de gênero e de lugar (e por aí vai)?”<sup>15</sup>. Nesse ponto, cabe destacar que entendemos ser impossível compreender a precarização do trabalho docente sem apreender as questões advindas dos processos de feminização e feminilização do trabalho docente, processos imbricados à constituição sócio histórica da categoria docente no Brasil<sup>16</sup>. É neste contexto que Claudio Batalha opera um balanço positivo da produção historiográfica do trabalho na atualidade. Ao destacar toda a renovação desta categoria de análise e seus reflexos no Brasil, afirma:

A história operária deixou de ser unicamente a história do movimento operário organizado. Assim, sindicatos, partidos, correntes ideológicas deixaram de ocupar o primeiro plano dando lugar para classe. Momentos de luta excepcionais cederam espaço para as condições de existência diárias, o cotidiano operário [...] Além disso, temas anteriormente não tratados ou colocados como secundários ganharam novo espaço.<sup>17</sup>

Sentimos um profundo otimismo ao conhecer essas considerações porque nos reconhecemos nas novas abordagens desta historiografia do trabalho, desdobrada da História Social a que nos vinculamos, que se abriu, agregou novos temas, métodos e abordagens sem retirar a centralidade do trabalho para pensar a ação humana em seu *fazer-se*, material e de identidades. Uma historiografia revitalizada ainda que esta categoria já não se encontre com uma exclusividade estática do trabalho operário e como uma camisa de força da ação humana. Por isso podemos dizer que o trabalho e, sobretudo, a História e historiografia do trabalho não perderam o vigor. Ao contrário, ganharam novos fôlegos e novas preocupações.

---

<sup>15</sup> SAVAGE, Mike. Classe e história do trabalho. In: BATALHA, Cláudio H. Moraes, SILVA, Fernando Teixeira da, FORTES, Alexandre. *Cultura de classe*. Campinas: Editora UNICAMP, 2004. (p. 26).

<sup>16</sup> Sobre os referidos processos, recomendamos: OLIVEIRA, Mariana Esteves de. Teoria, Trabalho e Gênero: Debate Historiográfico e Diálogos Entre Precarização e Feminização do Trabalho Docente. *Revista Eletrônica Trilhas da História*, v. 4, p. 148-167, 2015.

<sup>17</sup> BATALHA, Cláudio Henrique de Moraes. A historiografia da classe operária no Brasil: trajetória e tendências. In: *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998 (p. 153)

## DOSSIÊ HISTÓRIA SOCIAL DO TRABALHO: HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E PERSPECTIVAS

Por isso também podemos afirmar que a historiografia do trabalho não se esgotou. E é nesta nova expressão do trabalho e de sua historiografia que vimos propor espaços e sujeitos ainda inéditos no campo da História Social do Trabalho. Trata-se de colocar a discussão da escola como espaço de trabalho e o professor como sujeito trabalhador. Todavia, essa inserção demanda olhares teóricos para além de uma incursão ao trabalho e à historiografia do trabalho, já que antes nos posicionamos em busca de uma história social docente.

A História Social, área teórica onde se encontra a historiografia do trabalho, também protagoniza o debate exposto, sobretudo porque se insere na defesa de uma ciência engajada e de trabalhos acadêmicos que incorporem os chamados “temas malditos”, por abordarem os excluídos da história. Hobsbawm é um dos historiadores que melhor representam esse campo, além de ter realizado importantes reflexões sobre ele. Em seu famoso artigo “Da História Social à História da Sociedade”, ele assinalou as dificuldades de definição do gênero, lembrando que sua emergência se caracterizou pela fuga da abordagem política e factual da História, tão preponderante até os anos 1950. Para ele, no entanto, essa emergente História Social se atrelava a três dimensões distintas da escrita da História, em que a primeira se ligava à história das classes sociais e de seus movimentos, a segunda, carregada de elitismo, se preocupava com os costumes sociais e, numa terceira vertente, a História Social constituía uma abordagem da sociedade que deveria ser conjugada (com propensões de ser subjugada) ao campo da economia para dar conta dos objetos estudados<sup>18</sup> Segundo este autor, nenhuma destas três expressões da História Social conseguia realizar, plenamente, a constituição de um terreno teórico que conciliasse a dimensão social e processual da história, os sujeitos (agindo) e a totalidade.

Isso passou a ser desenvolvido ainda sob a chancela dos *Annales*, pela ruptura com o factual e a aliança com a interdisciplinaridade, cujas

---

<sup>18</sup> HOBBSBAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

contribuições inspiradas em novos objetos e novas abordagens seriam primordiais para o desenhar desse campo teórico historiográfico que, ao que nos parece, é mais fácil praticar que definir. Hobsbawm aponta suas dúvidas e elucubrações a respeito da História Social constituir efetivamente um campo teórico, um sub-campo da História, ou uma retroprojeção sociológica e salienta esta complexidade ao destacar que:

A história social nunca pode ser mais uma especialização, como a história econômica ou outras histórias hifenizadas, porque seu tema não pode ser isolado. É possível definir certas atividades humanas como econômicas, pelo menos para alguns analíticos, e depois estudá-las historicamente [...] Quase do mesmo modo, embora em um nível teórico mais baixo, a velha modalidade de história das ideias, que isolava as ideias escritas de seu contexto humano e acompanhava sua adoção de um escritor para outro, também é possível, desde que se queira fazer esse tipo de coisa. Mas os aspectos sociais ou societários da essência do homem não podem ser separados dos outros aspectos de seu ser, exceto à custa da tautologia ou da extrema banalização. Não podem ser separados, mais que por um momento, dos modos pelos quais os homens obtêm seu sustento e seu ambiente material. Nem por um só momento podem ser separados de suas ideias, já que suas mútuas relações são expressas e formuladas em linguagem que implica conceitos no momento mesmo em que abrem a boca. E assim por diante. O historiador das ideias pode (por sua conta e risco) não dar a mínima para a economia, e o historiador econômico não dar a mínima para Shakespeare, mas o historiador social que negligencia um dos dois não irá muito longe <sup>19</sup>.

Não se pode considerar, a partir disso, que a História Social pretende ser uma “história de tudo e com tudo”, até porque o próprio Hobsbawm sugere estratégias para não perdermos nossa ambição explicativa nem os seus fios condutores, na medida que aponta a necessidade de aproximação ao marxismo, destacando a importância fundamental do materialismo histórico dialético, da compreensão na *formação* dos processos, seus aspectos de mudanças e dinâmicas sociais, na premência destas dinâmicas sobre indivíduos, com intersecções conceituais antropológicas e sociológicas e,

---

<sup>19</sup> HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998 (p. 87).



## DOSSIÊ HISTÓRIA SOCIAL DO TRABALHO: HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E PERSPECTIVAS

ainda, com o redirecionamento das dimensões e dos olhares narrativos (de baixo para cima), além de “operar para fora e acima do processo de produção social em sua situação específica” <sup>20</sup>.

Vale lembrar que tais elementos destacaram a História Social produzida na Inglaterra dos próprios *Annales*, contrapondo a historiografia francesa (face as mentalidades e a longa duração), e a despeito dos debates sobre um certo teleologismo nela imbricado. Essa História Social passou a ter o sobrenome de “marxista britânica” e se consolidou como referencial nos estudos históricos em direção a uma “história da sociedade” (horizonte proposto por Hobsbawm), com grande espaço para a dimensão cultural, perquirindo a historicidade das estruturas e das relações sociais. Neste processo, destaca-se E.P Thompson, reconhecido por desnudar as variadas articulações materiais e sociais com a cultura e com os sujeitos, a partir das noções heterodoxas de classe social e experiência. Sobre esta última, Thompson assinala:

Os homens e as mulheres retornam como sujeitos, dentro deste termo, não como sujeitos autônomos, “indivíduos livre”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura. <sup>21</sup>

O conceito de experiência permitiu à História Social reencontrar os homens e mulheres comuns atuando nos meandros das estruturas e protagonizando seu *fazer-se*, termo este que nos possibilita perceber os sujeitos participando ativamente (embora sempre em relação aos condicionamentos sociais) de processos históricos anteriormente tomados como categorias estáticas e dadas (como a própria classe social).

A História Social que adentrou o século XXI, assim como a historiografia do trabalho, conforme apontamos, também percorreu a trajetória de ampliação no contexto das fontes, objetos e abordagens. Não obstante,

---

<sup>20</sup> Idem, p. 94.

<sup>21</sup> THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da Teoria*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981 (p. 182).



manteve-se alinhada ao marxismo, ao método materialista histórico dialético, porque a pluralidade reconhecida na sua produção historiográfica não apenas possibilitou-a manter, como consolidou o estatuto de uma história baseada no concreto, no tangível, crítica ao campo da história das ideias abstratas, descarnadas e estereis. Nesse sentido, a História Social tem realizado o diálogo entre as estruturas e as pessoas de carne e osso, as suas condições materiais e suas subjetividades, os processos históricos e as experiências.

Cabe dizer, aqui, que as contribuições da História Social de origem britânica, marxista e thompsoniana, se materializaram, no Brasil, por exemplo, em obras que proporcionaram uma oxigenação sobre a história da escravidão. Eleonora Felix da Silva, ao realizar um balanço da historiografia sobre a escravidão no Brasil, apontou a importância de Thompson e da História Social por ele balizada:

Rompendo com as interpretações tradicionais, são as experiências dos cativos, agindo em favor da conquista da liberdade que interessa nos estudos sobre o tema. Ainda sob influência thompsoniana, tematiza-se as relações conflituosas entre senhores e escravos. Incluem-se também estudos sobre família, cultura, cotidiano e as múltiplas formas de resistência escrava.<sup>22</sup>

Como se vê, parece mais fácil exemplificar as preocupações e abordagens da História Social que a definir conceitualmente. Seus temas não são exclusivos e seus métodos não são novidade (porque herdados do marxismo). Mas embora os seus representantes sejam tímidos em admitir a constituição de um campo, ou sub-campo, específico da História, a História Social constitui hoje um terreno fértil de possibilidades no trabalho com os sujeitos e com as fontes, na pesquisa onde o objeto a ser desvendado também

---

<sup>22</sup> SILVA, Eleonora Felix. E. P. Thompson e as contribuições para a História Social e os estudos sobre a escravidão no Brasil. In: *XIII Encontro Estadual da ANPUH-PB: História e Historiografia: entre o nacional e o regional*, 2008, Guarabira (PB). XIII Encontro Estadual da ANPUH-PB: História e Historiografia: entre o nacional e o regional, 2008, (p. 11).

pode trazer luz a novas formas de apreensão e compreensão da realidade, sob o exercício da dialética, da pluralidade e da sensibilidade.

## 2. A escola como trabalho e os professores-trabalhadores

Ao compreender que a emergência da História Social e a ampliação da centralidade do trabalho possibilitaram englobar novos sujeitos sociais e espaços para se pensar o mundo do trabalho e dos trabalhadores, buscamos atingir nosso primeiro objetivo nesta discussão, que é compreender o espaço escolar também como espaço do trabalho e com isso reconstituir e compreender o cenário problemático de precarização que ele apresenta. Justificamo-nos argumentando novamente que a escola não é representada na historiografia do trabalho e nem mesmo na historiografia social como *chão de trabalho* tanto quanto as fábricas, os portos, os bancos e atualmente os *call-centers* o são. A historiografia atual, inclusive, relegou os estudos sobre a escola e sobre os professores às ciências pedagógicas, conforme salientou Francisco Falcon:

Escolhi aleatoriamente algumas das obras que, a partir dos anos de 1970, procuram analisar, segundo perspectivas bastante distintas, os rumos da produção historiográfica ocidental. Entre os inúmeros aspectos abordados em tais obras (coletivas, por sinal), observa-se sempre a importância cada vez maior da história cultural, de início restrita à chamada história das mentalidades. Mas também se pode observar nesse mesmo universo textual a ausência quase completa de trabalhos relativos à história da educação, como se não competisse realmente aos historiadores o estudo e a pesquisa de tal história.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> FALCON, Francisco J. Calazans. História Cultural e História da Educação. In *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32 maio/ago. 2006; (p. 328).

Também no campo das representações sobre a escola, cabe destacar que os olhares para esta instituição estão muito impregnados do seu papel social propedêutico, isto é, de uma perspectiva pautada na função educadora e preparatória que a escola conforma em virtude de ser o espaço onde crianças e jovens transitam para a vida adulta e para o mundo do trabalho (como mundo externo).

Sandra Acosta, em sua tese de doutorado, utilizou-se dos referenciais das representações sociais de Moscovici para desvelar as imagens e representações sobre a escola por meio de pesquisas com alunos de diversas universidades. Esta autora concluiu, ao discorrer acerca dos resultados da pesquisa junto aos alunos de Pedagogia, ou seja, os futuros professores, que a escola, para eles, representa:

Um espaço fechado, protegido, harmonioso e acolhedor, cujos conflitos e lutas anunciados se encontram fora de seus contornos. As imagens evocam uma infância ingênua e distante. O ambiente escolar é visto de uma forma muito positiva: imerso em uma natureza moral e permeado por afeto, os quais, associados ao talento individual do professor, fazem da escola um ambiente para a formação das crianças [...]. A escola é valorizada como um espaço para fazer crescer e formar os pequenos alunos, portanto, é necessário o investimento na universalização do ensino. Para os estudantes de Pedagogia, a imagem da escola não é a daquela na qual eles estão hoje, mas sim uma escola idealizada, sempre ligada a um passado melhor. A função central da escola é a aquisição de conhecimento, saber e informação. As lutas e as conquistas, sempre coletivas, envolvem a participação de todos, incluindo os pais e a comunidade que cerca a escola, e estão ligadas à melhoria do espaço físico da escola e das condições de ensino.<sup>24</sup>

Não há referência da escola como o lugar de trabalho e de trabalhadores. A autora atenta para o fato de persistirem imagens do professor vinculado à *ideologia do dom* e da escola como espaço ingênuo, um imaginário romântico que criou, ao longo da história da Pedagogia, metáforas

---

<sup>24</sup> ACOSTA, Sandra Ferreira. *Escola: as imagens que as representações sociais revelam*. Campinas, 2005. Tese (Doutorado apresentada à Faculdade de Educação) Pontifícia Universidade de Campinas, PUC – SP, 2005; (p. 153).

## DOSSIÊ HISTÓRIA SOCIAL DO TRABALHO: HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E PERSPECTIVAS

da *escola como jardim*, e do *professor jardineiro* que rega e molda plantinhas do futuro.

Já na Sociologia da Educação não é difícil perceber que a escola tem sido, efetivamente, objeto de discussão como um espaço de trabalho e lutas. Na área, as décadas de 1970 e 1980 foram marcantes na produção, no que tange a temática da natureza do trabalho docente, com abordagens marxistas, na constituição do campo de estudos de “Trabalho e Educação”, inserindo a escola como espaço de trabalho e, em destaque, espaço análogo à fábrica<sup>25</sup>.

As discussões que propuseram analogias entre espaço escolar e espaços fabris permearam a análise da organização e do processo do trabalho docente, passaram pelos possíveis alcances no resultado deste trabalho (ainda levando em conta a universalização do ensino) e contemplaram, também, as particularidades do funcionalismo público e do trabalho intelectual (ou não-produtivo). Neste sentido se destacaram os trabalhos de Gaudêncio Frigotto, Nicanor Sá e Oder Santos, que não se furtaram em propor os questionamentos nestas linhas para evidenciar as relações *escola-trabalho-capitalismo*. Estava colocado o tema da proletarianização do trabalho docente.

Gaudêncio Frigotto apontou os limites de se considerar o trabalho improdutivo do professor como exterior à produção no capitalismo, sem considerarmos a dimensão da totalidade<sup>26</sup> engendrada pelo sistema produtivo<sup>27</sup>. Por trabalho improdutivo, podemos pensar aqui que Frigotto referia-se ao fato de que os professores não produzem mercadorias (e não produziram, portanto, mais-valia). Nesse contexto, autores como Paulo Tumolo e Klauter Fontana defendem que a condição de trabalhador

---

<sup>25</sup> Essa reflexão se deu principalmente em virtude das reformas educacionais a partir de 1968 que foram entendidas como a retirada da autonomia docente e percebidas como crescente organização, burocratização e divisão do trabalho docente. Marilena Chauí defende ainda que tais reformas pós-1968 levaram a escola a ganhar como objetivo central a “produção de um exército de mão de obra”. Sobre isto, ler: CHAUI, Marilena. O que é ser educador hoje? In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) *O Educador: Vida e Morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, pp 53-70.

<sup>26</sup> Sobre o conceito de totalidade, caro à teoria/método marxista, recomendamos a leitura de TONET, Ivo. *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lucaks, 2013.

<sup>27</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutivo: um re(exame) das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 1986.

proletarizado do professor se limita às relações entre trabalho docente e escolas privadas, uma vez que nesses espaços haveria produção de lucro e mais-valia pelo professor-trabalhador<sup>28</sup>. Sob tal influência, muitos outros intelectuais abordam o trabalho docente limitado nestes encaixes teóricos que, de certa forma, contribuem para que os professores das escolas públicas não sejam vistos como trabalhadores e, ainda, não se vejam como tais, numa perspectiva de classe, como sujeitos proletários, ou mesmo proletarizados.

No entanto, outras linhas teóricas da Educação têm defendido a aproximação da escola pública também como espaço de trabalho capitalista e proletarizado no sentido da divisão do trabalho e da lógica organizacional, tese com a qual coadunamos. Afinal, se comemoramos a abertura da historiografia do trabalho por sua dilatação ao engendrar novos sujeitos e novas abordagens, defenderemos que esta inserção incluía efetivamente os trabalhadores, inclusive “improdutivos” da educação. Sá também justifica esta posição e usa o termo *proletarização*. Para este autor, esse processo se deu ainda, na perda da autonomia do saber escolar, da organização do trabalho pedagógico e do currículo, por parte dos professores:

O resultado desse processo de transformação foi a proletarização dos trabalhadores da educação. Não importando tratar-se de professores ou técnicos, trabalhadores públicos ou privados, foram todos expropriados de seus meios de produção e de reprodução. Nada possuem além de sua força de trabalho como qualquer proletário. O que distinguia os trabalhadores da educação dos demais proletários era o fato de concentrar em suas mãos uma condição essencial do processo de trabalho educativo – o saber escolar. Com a divisão do trabalho escolar, esse saber foi reduzido a uma parcela insignificante. Cada categoria profissional da esfera do trabalho educativo detém apenas uma parcela.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> TUMOLO, Paulo S.; FONTANA, Klalter B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

<sup>29</sup> SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. In *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n° 57, p. 20-27, maio de 1986; (p. 27).

## DOSSIÊ HISTÓRIA SOCIAL DO TRABALHO: HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E PERSPECTIVAS

Santos reitera os questionamentos e defende a apropriação da ideia de trabalho docente como parte do processo capitalista tanto na prática organizativa quanto nos resultados que, neste sentido, também serviriam à reprodução do sistema<sup>30</sup>. Em continuidade a estas discussões, outras pesquisas defendem que a ação docente, em virtude da divisão do trabalho e da alienação consequente, teria como luta uma prerrogativa tal como a da classe operária, ou seja, uma luta unificada. Muitas pesquisas se seguiram e, como em Hypolito, essas condições ficaram fluidas e encontraram novas interfaces, como gênero e etnia, mas não retiraram a escola como espaço de trabalho capitalista e tampouco o professor como sujeito trabalhador, por um lado, proletário porque desprovido dos meios de produção, por outro lado, portador de armas poderosas da resistência contra este sistema pela natureza intelectual do seu trabalho:

O entendimento de como as relações capitalistas penetram no interior da escola parece ser a base de sustentação da compreensão dos demais elementos constitutivos do processo de trabalho na escola. Concretamente, a meu ver a escola está perpassada pela lógica capitalista de maneira profunda. Isto significa dizer que, por um lado, ela não está “imune” a essa lógica, e, por outro lado, o modelo fabril não pode ser utilizado mecanicamente para a análise da escola. A escola está crivada de elementos contraditórios que são próprios do seu desenvolvimento. Há que se considerar, ainda, que a escola nunca está absolutamente dominada, mas apresenta-se enquanto um espaço contraditório de lutas, resistências, acomodações, submissões, conflitos entre interesses de classes e grupos.<sup>31</sup>

Longe de buscar a solução destes entraves teóricos, ainda calientes no mundo acadêmico, nossa intenção em demonstrar brevemente este debate foi a de destacar que o espaço escolar teve sua inserção na discussão sobre o trabalho com a Sociologia da Educação, e especialmente no campo de estudos “Trabalho e Educação”, bem como nossa posição teórica, já que

---

<sup>30</sup> SANTOS, Oder José dos. Organização do Processo de Trabalho Docente: uma análise crítica. In *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.10, p.26-30, dez., 1989.

<sup>31</sup> HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. In *Revista Teoria & Educação*. Porto. Alegre, n°.4, p.3-21, 1991 (p. 19).

tomamos por base a compreensão da proletarização docente como processo, ainda em curso, na escola, seja pública ou privada. Ou seja, enxergamos, por um lado, o professor como sujeito trabalhador e a docência como trabalho, marcado pela proletarização. Por outro lado, também não negamos o potencial dialético da escola, enquanto lugar de tensões, conflitos, espaço de resistência. Com isso, deixamos claro que enxergamos o professor como sujeito do trabalho mas entendemos que a constituição sociohistórica desta categoria possui especificidades e peculiaridades que devem ser analisadas de perto. Daí a importância das pesquisas que centralizem o professor como sujeito do trabalho.

Nesse sentido, a princípio, cumpre destacar o desenho estrutural do trabalho docente como integrado à lógica do capital, reproduzindo seu modelo tanto internamente (como se pode observar na separação e alienação do trabalho docente no que tange à autonomia no próprio currículo), quanto de forma mais significativa ainda, em uma dimensão exteriorizante, reproduzindo o capital através de metas e resultados cada vez mais específicos, materializados na grande gama de trabalhadores voltados ao mercado neoliberal e flexível de trabalho.

Ainda, consideramos que a ausência do professor-trabalhador na historiografia social e do trabalho em muito se justifica pela resistência intrínseca ao debate exposto, onde o professor não é concebido como trabalhador em suas interfaces à natureza intelectual do seu ofício, não obstante os avanços da Educação nesta seara. E precisamos ressaltar, sem temer parecer redundante, que a emergência dos professores como sujeitos (do trabalho) foi um objeto da Sociologia da Educação e do campo de estudos “Trabalho e Educação”, mesmo que no bojo do imbróglcio teórico. Nos debates mais recentes, incluem-se as discussões oriundas das ciências médicas acerca do adoecimento docente, onde as relações entre precarização do trabalho e saúde do trabalhador encontram suas interfaces



no que se convencionou chamar de *síndrome de burnout* e *mal-estar docente*<sup>32</sup>.

É nisto que residem nossas preocupações, no entendimento de que a historiografia e a História Social do Trabalho tem muito a ganhar ao se aliar às ciências pedagógicas e sociais. A própria História da Educação como disciplina não contemplou a escola e a luta docente como processo histórico no desenvolvimento do capitalismo brasileiro e da escola pública no Brasil. Ainda, para nós, historiadores, urge abordarmos a escola e a docência para além dos limites do ensino de história, por isso a importância de reconhecer esses espaços teóricos que já construíram debates.

### 3. Contornos e contextos da precarização do trabalho docente

Como salientamos, nossa pesquisa teve como ponto de partida o problemático cenário das condições de trabalho dos professores vinculados à SEE-SP que, segundo dados oficiais, possui a maior rede de ensino do país (totalizando, em 2013, o quantitativo de 5,3 mil escolas, 230 mil professores e mais de 4 milhões de alunos), afunilando-a, empiricamente, aos professores vinculados à Diretoria Regional de Andradina, especificamente desta cidade, e propondo-se a um mergulho histórico que dialogasse entre a materialidade deste processo e as vivências e sentimentos docentes.

Ao partirmos das problemáticas encontradas no cenário atual, baseada na centralidade do trabalho, a pesquisa se colocou sensível às angústias docentes e investigou as trajetórias históricas dos temas apontados pelos próprios professores no contexto da sensibilização inicial do universo empírico, vislumbrando ainda suas lutas como compositoras do próprio *fazer-se*. Na dialética da pesquisa, observamos que a precarização do trabalho tornou-se uma questão crucial na vida do professor a partir da junção e

---

<sup>32</sup> Tais conceitos se referem ao conjunto de problemas de saúde resultante das condições de trabalho e, no segundo caso, especificamente do trabalho docente. Para melhor compreensão acerca dos temas, recomendamos a leitura de ESTEVE, J. Manuel. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: Edusc, 1999.



sobreposição dos elementos do tripé: salários, jornadas e contratos que, por analogia, poderiam se converter respectivamente nos termos: empobrecimento, intensificação do trabalho e instabilidade.

Estes elementos, ao relacionarem e se sobreporem, constituem o cenário material da precarização docente em conjuntura neoliberal no Brasil e no Estado de São Paulo e se relacionam com outras questões, como condições laborais críticas (materializadas, por exemplo, no aumento de número de alunos por sala), a cultura avaliacionista pautada na “qualidade total” e na meritocracia, e a progressiva perda de direitos do trabalho, tornando-o mais precário a cada dia, além da violência nas escolas, cuja recorrência e importância se destacaram no decurso dessa pesquisa.

Na ponta do processo, o desânimo, a impotência, o cansaço e a doença emergem como resultados massivos, embrenhados em meio às lutas que ora aquecem, ora adormecem na dinâmica social docente. Mas a tradicional combatividade docente apresentou-se em uma crise de mobilidade. De acordo com Alda Junqueira Marin, no Dicionário *Trabalho, Profissão e Condição Docente*, o termo “precarização do trabalho docente” deve ser pensado como elemento intrínseco ao processo de precarização do trabalho de uma forma geral, compondo uma das características da etapa neoliberal do capitalismo, que como já afirmamos, foi iniciada a partir dos anos 1970 e intensificada na década de 1990 em âmbito global.

É possível dizer que o neoliberalismo, em sua emergência no país, marcou o projeto político social brasileiro recente pela “privatização do Estado, desnacionalização da economia, desemprego, desproteção social e concentração exponenciada da riqueza”<sup>33</sup>, mas não se limitou a isso. Além de privilegiar o setor privado em detrimento do público, também buscou, com sucesso, impor a lógica privada nas instâncias públicas e mesclar ambas. Nossa hipótese mais profunda tende a compreender que as reformas

---

<sup>33</sup> NETTO, José Paulo A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In: *Capacitação em Serviço Social e política social - Crise contemporânea, questão social e Serviço Social*. Brasília: CFESS/Abepss/Cead/UnB, 1999, (p. 19).

## DOSSIÊ HISTÓRIA SOCIAL DO TRABALHO: HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E PERSPECTIVAS

educacionais pelas quais os sistemas de ensino passaram a partir dos anos 1990 foram atreladas a projetos internacionais de direcionamento do capitalismo global e suas necessidades de mão de obra e que, portanto, a precarização não seria a consequência ruim da má gestão do Estado, ou de perda de recursos, ela é (ou não) o próprio projeto neoliberal de escola.

Datada de 1990, a *Conferência Mundial da Educação para Todos*, ocorrida em Jomtien, Tailândia, arregimentou um plano global de ações articuladas por organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial (BM), e o Fundo Monetário Internacional (FMI), cujas teias engendraram as políticas educacionais aos sistemas de financiamento da educação pública em países em desenvolvimento, fazendo valer a cartilha neoliberal em grandes projetos que unificaram agendas, currículos e orquestraram metas e discursos em uma mesma direção.<sup>34</sup>

Cabe ainda lembrar que o Brasil nesta conjuntura, nos anos 1990, esteve estreitamente vinculado aos interesses do FMI em sua política econômica. A recepção dos ideais inscritos na Conferência de Jomtien tiveram ampla repercussão, constituindo-se como norteadores às reformas que se seguiriam, cujas sugestões internacionais recomendavam uma ampla “reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e

---

<sup>34</sup> JIMENEZ, Susana Vasconcelos e MAIA FILHO, Osterne. A Chave do Saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: JIMENEZ, S. V. e RABELO, J. (Orgs). *Trabalho, Educação e Luta de Classes: as pesquisas em defesa da História*. Fortaleza, Ceará: Brasil Tropical, 2004.

entre setores público e privado na oferta de educação”<sup>35</sup>. As reformas da educação no Brasil repercutiram, portanto, na imposição da lógica de mercado na (e para a) escola pública.

Aos olhos da historiografia e do mundo do trabalho, faz-se mister observar isso dentro de uma perspectiva marxista da totalidade, visto que o “público” não se separa essencialmente do “privado” sob um antagonismo irreversível, como realidades diferentes e isoladas, porque ambas vivem sob a lógica (hegemônica) do sistema produtivo e se relacionam, dialeticamente, compondo sua engrenagem, como um conjunto articulado das partes da realidade social. A escola neoliberal, que resultou na precariedade é, como dissemos, um projeto do capitalismo, tal como podemos ver em Lara e Maronese:

Considerando que as políticas educacionais estão vinculadas a um contexto mais amplo, mediado pelas conexões que estabelecem com as políticas macroeconômicas verifica-se que as orientações políticas definidas nos documentos dos organismos internacionais, como: Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), exerceram influência exemplar na definição das mudanças educacionais implementadas ao longo dos anos de 1990. Tais orientações nortearam os documentos oficiais do MEC na definição de uma nova agenda educacional que, alinhada aos pressupostos neoliberais, objetivou adequar à educação as deliberações advindas do mercado.<sup>36</sup>

Na SEE-SP, um dos resultados mais concretos desse processo é o currículo oficial unificado, denominado de *São Paulo Faz Escola*, em vigência desde 2008 em todas as escolas estaduais<sup>37</sup>, mas também nas diversas

---

<sup>35</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, Abr. 2003 (p. 99).

<sup>36</sup> MARONEZE, L. F. Z. ; LARA, A. M. B. . A Precarização do Trabalho Docente no Contexto da Reorganização Capitalista e das Mudanças na Legislação Educacional Brasileira pós 1990. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 3, p. 58-70, 2011 (p. 63).

<sup>37</sup> Para compreensão acerca das relações entre o currículo oficial paulista e as reformas neoliberais, recomendamos a leitura de CAÇÃO, M. I.; MENDONÇA, S. G. L. “São Paulo faz escola”? Contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista. In: GRANVILLE, M. A.

## DOSSIÊ HISTÓRIA SOCIAL DO TRABALHO: HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E PERSPECTIVAS

avaliações impostas a discentes e docentes sob a lógica meritocrática dos parâmetros internacionais. Nossa discussão, embora não se centre nos preceitos curriculares, entende-os como parte do trabalho docente e da constituição da própria identidade docente, vistos aqui dentro do cenário da precarização do trabalho. Os organismos internacionais, ao preconizarem e estabelecerem políticas curriculares, metas e objetivos para a educação em países em desenvolvimento, alteraram muito o curso da organização do trabalho de professores nesses países, levando-os geralmente ao quadro da flexibilização típica do Estado Mínimo e da precarização do trabalho docente. Há uma “toyotização” da docência.

Nesse sentido, a questão da precarização torna-se central para entendermos como se articularam os elementos, os meios e os fins, na educação e no trabalho docente, dentro do processo de consolidação das políticas neoliberais. Para melhor compreendermos o conceito e suas interfaces com o contexto neoliberal, retomamos Marin e seu verbete no referido dicionário, onde é possível:

[...] compor pelo menos dois blocos de compreensão da expressão completa, o que a torna polissêmica: a) significados caracterizadores e b) consequências de sua existência. a) Nas caracterizações da precarização do trabalho docente, foram obtidas as seguintes vinculações: quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação [...]. b) No que tange às consequências da existência dessas modificações, verificam-se referências a: desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos.<sup>38</sup>

---

(Org.). **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas:** da escola básica à universidade. Campinas: Papirus, 2011. p. 219-246.

<sup>38</sup> MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM s/p.

Essa conceituação polifônica se faz importante aqui para evitarmos as recorrentes confusões que invertem “consequências” como “características” do processo e ocasionam uma despolitização da precarização do trabalho docente. Assim, por exemplo, os calos e doenças vocais de um professor não podem constituir o rol de características da precarização docente porque essa ideia centrada no mal-estar do trabalho do professor limita o problema ao sentido clínico, biológico e natural, impedindo de enxergarmos a dimensão estruturante, intencional, política e social dos fatores que oportunizam e geram as doenças resultantes da exposição do professor às condições do trabalho. A precarização também se apresenta e se reproduz nas consequências, mas é em suas características que compreendemos sua dimensão política, de projeto a ser desvelado.

No Brasil, e mais especificamente no Estado de São Paulo, nosso universo empírico, essa precarização começou a ganhar seus atuais contornos por meio do arrocho salarial a partir dos anos 1970, gerando a necessidade de ampliação de jornadas e empregos por parte dos professores, a flexibilização dos contratos de trabalho (também datada dessa década) e se acirrou, mais recentemente, nos idos de 1990, por meio da flexibilização e desregulamentação dos direitos dos trabalhadores do magistério paulista no que tange desde o acesso aos direitos trabalhistas, às licenças por motivo de saúde até às garantias do processo de atribuição de aulas, seleção e remoção de servidores.

Para uma melhor contextualização política desse cenário, lembremos ainda que os anos 1990 marcam a ascensão do PSDB no governo paulista, concomitante ao governo federal. Moura, ao caracterizar o processo histórico da precarização do trabalho docente em São Paulo, assinala o início do governo Covas, com a escolha da Secretária de Educação, Rose Neubauer, no marco característico do desmonte do trabalho do professor:

A gestão Covas iniciou-se em 1º de janeiro de 1995 e teve duração até 22 de janeiro de 2001 e apresentou como principais ações a implantação do Sistema de Avaliação do

## DOSSIÊ HISTÓRIA SOCIAL DO TRABALHO: HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E PERSPECTIVAS

Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a Progressão Continuada, a descentralização da administração e da gestão escolar. Junto com essas ações vieram o discurso da melhoria da gestão e da qualidade do ensino, que foram, na verdade, medidas econômicas para racionalizar os custos da educação. Essas ações desencadearam um agravamento nas condições do trabalho docente [...] a educação pública no Estado de São Paulo teve grande aumento no número de alunos por sala de aula, déficit de professores, aumento das contratações temporárias e, principalmente, a aprovação em massa de alunos decorrente da progressão continuada, mais conhecida como promoção automática.<sup>39</sup>

Assim, o atual cenário de precarização da SEE-SP, embora iniciado antes, se configurou dentro das características neoliberais na década de 1990 e isso não passou despercebido pelos trabalhadores. Em 1995, o *Boletim InformaCut* publicou um texto intitulado “A reestruturação chega na sala de aula”, apontando que o Governo do Estado de São Paulo estaria adotando estratégias neoliberais de economia/corte de gastos públicos, por meio de redistribuição de encargos públicos com municípios e com defasagem salarial docente:

A reestruturação produtiva, última moda entre os empresários que não enxergam outra saída a não ser a demissão, chegou também aos serviços públicos. A reforma administrativa de Bresser Pereira, nada mais é, do que a versão governamental da reestruturação privada, aplicada nos serviços públicos. No Estado de São Paulo, unidade da federação em tese mais desenvolvida no país, o governador Mário Covas (PSDB) vem aplicando integralmente os preceitos desta reestruturação. Está em curso a demissão de mais de 60 mil professores da rede oficial de ensino [...]. A Secretaria desmembrou as 1<sup>as</sup> às 4<sup>as</sup> séries, das 5<sup>as</sup> às 8<sup>as</sup> séries, o que, segundo a APEOESP, significará a diminuição do número de vagas. A Secretaria fala na municipalização do ensino sem, no entanto, explicar aos municípios, como essa iniciativa se concretizaria. E, além disso, o governo de Mário Covas, repete a prática política de ex-governadores, ou seja, a afronta ao poder legislativo, ao não cumprimento das leis e ao desrespeito com o professor [...]. Nesses oito meses, Covas "economizou" o equivalente a quatro folhas de pagamento da Educação”<sup>40</sup>.

<sup>39</sup> MOURA, Carolina Baruel de. *A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas*. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, UNESP, 2013 (p. 79).

<sup>40</sup> Fonte: *Boletim InformaCut*, 1995, p. 19.

Concomitantemente, e coadunando com a flexibilização *toyotista* da lógica produtiva e a política neoliberal, o professorado paulista tem sido bombardeado com pressões de *metas e resultados*, mensurados em uma crescente *cultura da avaliação* que, de um lado, institui *bonificação por resultados* <sup>41</sup> e progressão funcional de difícil escalada e, por outro, empreende políticas de *progressão continuada* aos alunos (que na prática impede que os estudantes precisem repetir a série) de forma a cumprir as metas internacionalmente colocadas para ampliar a oferta de vagas sem, todavia, oportunizar condições concretas para assegurar nem o trabalho docente nem a aprendizagem dos alunos no âmbito desta ampliação, fechando um círculo vicioso de precarização onde *trabalho e ensino* sofrem e geram desmantelamentos cruciais. Os resultados da pesquisa foram, no mínimo, alarmantes.

### **Considerações finais: Por uma história social docente**

Na reestruturação do trabalho docente, temos visto que, de forma geral, os salários, as jornadas e os contratos foram amplamente articulados para consolidar o novo e precário desenho do *fazer-se docente*, de modo que nossos esforços metodológicos devem se voltar para a desmistificação dos dispositivos neoliberais (de avanço da produtividade e da flexibilidade positiva), na busca por uma compreensão materialista e histórica desses elementos. Trata-se, principalmente, de retomarmos a perspectiva da denúncia pela ciência.

---

<sup>41</sup> A política de bonificação por resultados faz parte de um pacote de medidas avaliacionistas instauradas nas duas últimas décadas no bojo das políticas neoliberais de gestão na SEE-SP, focados nos conceitos de metas e qualidade. O Bônus, como é chamado, é um dos pontos de crítica do modelo de gestão porque premia professores de maneira desigual e se confronta com a possibilidade de incorporação de melhorias nos salários docentes. Sobre isso, ler: ALCANTARA, Melina Sant'Anna. *Políticas de Bonificação e Indicadores de Qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas*. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. PUC-SP, 2010.



## DOSSIÊ HISTÓRIA SOCIAL DO TRABALHO: HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E PERSPECTIVAS

Cabe finalmente lembrar que os sujeitos da pesquisa, no caso específico, os professores, precisam e merecem ter espaço de fala, do ponto de vista narrativo metodológico, o que no impede dizer que é preciso somar subjetividade à materialidade. Destacam-se aí os princípios da *História vista de baixo para cima* como aporte da escrita da História, onde os populares e trabalhadores entram para ela pelas portas do cotidiano, da cultura, da memória, do conflito e da manifestação coletiva. Esta abordagem é também inspirada nas obras dos marxistas britânicos que, ao mergulharem no passado em busca da história dos trabalhadores pobres, camponeses, artesãos, operários do século XIX, observaram as dificuldades metodológicas intrínsecas à tradição historiográfica factual, positivista e elitista, ou mesmo a um marxismo *super* estruturalista, onde esses sujeitos ora estavam invisíveis, ora surgiam descritos a partir de uma ótica externa, superior, que negligenciava a riqueza e a complexidade do fazer-se social dos homens e mulheres, esquecendo-se que o historiador deve “descobrir as vidas e pensamentos de pessoas comuns” <sup>42</sup>.

Há uma rica história social dos professores a ser desvendada e esperamos, por meio desses apontamentos teóricos, ter contribuído para esse desafio, para essa importante travessia, pois ousamos dizer que seremos melhores professores quando nos conhecermos e reconhecermos, para além das nossas ciências e saberes – como sujeitos da (e de) história. E melhores ainda quando superarmos nossa condição de explorados do capital.

Recebido em 08.06.2016  
Aprovado em 21.06.2016

---

<sup>42</sup> HOBBSBAWM, Idem, (p. 230). Ainda sobre este aporte teórico metodológico inscrito na obra dos marxistas britânicos, de origem em George Rudé, recomendamos as leituras de: HOBBSBAWM, Eric . A História vista de baixo para cima. In: *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998; SHARPE, Jim. A História vista de baixo. In: BURKE, P. (Org.). *Escrita da História: Novas perspectivas*. São Paulo, Edunesp, 1992; e THOMPSON, E. P. A História Vista de Baixo. In: *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. São Paulo: Unicamp, 2001.